

Kurtz, Jürgen

## **Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen**

*Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 70-83. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2011)*



Quellenangabe/ Reference:

Kurtz, Jürgen: Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 70-83 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88687 - DOI: 10.25656/01:8868

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88687>

<https://doi.org/10.25656/01:8868>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2011

## Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Mit Beiträgen von

Ulrike Arens-Azevedo, Ralf Augsburg,  
Ute Bender, Anne Breuer, Olaf-Axel  
Burow, Thomas Coelen, Petra Gruner,  
Waltraud Gspurning, Karen Hagemann,  
Manfred Hahl, Arno Heimgartner, Timo  
Hoyer, Heike Kahl, Catharina Keßler,  
Sabrina Klais, Markus Köpf, Winfried  
Kösters, Jürgen Kurtz, Sylvia Leitner,  
Monika Mattes, Isabel Neto Carvalho,  
Michaela Nietert, Ulrike Popp, Rolf  
Richter, Anna Schütz, Stephan Sting,  
Alexandra Voag, Anna Lena Wagener,  
Gabriele Weigand, Maren Wichmann,  
Peer Zickgraf



**WOCHENSCHAU VERLAG**

---

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2011

*Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.*

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionenangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der  
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974617-4

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
-------------------------------	---

## **Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?**

Heike Kahl, Maren Wichmann

Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ .....	14
--	----

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Ein Plädoyer, Ganztagsschulen nicht nur von oben zu betrachten und ihnen <i>mehr Zeit</i> zu lassen.....	22
---	----

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen .....	34
---	----

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagsschule .....	48
---	----

## **Praxis**

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am Städtischen Luisengymnasium München .....	61
--	----

Jürgen Kurtz

Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagsschulen .....	70
--	----

## **Pädagogische Grundlagen**

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen –  
schulische Esskultur entwickeln ..... 87

Winfried Kösters

Jeder Mensch hat Talent – dessen Förderung und Betreuung ist  
unsere Aufgabe, der demographische Wandel seine Chance ..... 94

Gabriele Weigand

Ganztagsschule – Motor der Schulentwicklung ..... 102

## **Wissenschaft und Forschung**

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen.  
Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung ..... 115

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –  
Organisation und Strukturen ..... 127

## **Berichte aus den Bundesländern**

Markus Köpf

Die Ganztagschulentwicklung in Bayern ..... 143

Manfred Hahl

Die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg ..... 152

## **Ausland**

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich ..... 161

## **Nachrichten**

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (\*17.3.1955 – †10.2.2010) ..... 175

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule:  
vom IZBB zum Konjunkturprogramm ..... 177

Rolf Richter

Ganztagsschule – Motor der Schulreform.

Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom

11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe ..... 187

Karen Hagemann, Monika Mattes Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien .....	203
--	-----

## **Pressemitteilung**

Bekanntnisse zu Open Acces: FIS-Bildung – Literaturdatenbank kostenfrei im Netz .....	209
--	-----

## **Rezensionen**

Anna Schütz	
Ilse Kamski u.a. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Waxmann 2009 .....	212
Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais	
Angelika Henschel u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS 2009 .....	216
Catharina Keßler/Michaela Nietert	
Jeanette Böhme (Hrsg.); Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS 2009 .....	222
Anne Breuer	
Doris Bosse u.a. (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. University of Bamberg Press 2008 .....	230

## **Anhang**

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) .....	234
GGT-Beitrittsformular .....	238
Autorinnen und Autoren .....	239
Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher .....	244

Jürgen Kurtz

## Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagsschulen

*Schools need to use the time wisely,  
not just do more of what had not worked.*

Timothy Knowles, University of Chicago, Urban Education Institute  
zur konzeptionellen Weiterentwicklung ganztägiger Schulangebote

### Einleitung und Problemaufriss

Bedingt durch die fortschreitende Ausweitung schulischer Ganztagsangebote (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2008; KMK 2008; Stecher, Allemann-Ghionda, Helsper & Klieme 2009) und die nahezu flächendeckende Einführung des Englischunterrichts auf der Primarstufe (vgl. Sauer 2000, 2004; KMK 2005; Engel, Groot-Wilken & Thürmann 2009; Legutke, Schocker-von Ditfurth & Müller-Hartmann 2010) wird Englisch heute bereits an einer beachtlichen, künftig wahrscheinlich noch weiter steigenden Zahl von Ganztagssekundarschulen und Ganztagsgrundschulen gelehrt und gelernt.<sup>1</sup> Ausgehend von der Leitidee einer diversitätsbewussten Schule, die Wert auf den Erhalt und die systematische Förderung von Mehrsprachigkeit legt und darum bemüht ist, „die sprachlichen und kulturellen Biographien der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Lerner- und Subjektorientierung als eine Bereicherung und als Potential in jeden Unterricht mit einzubeziehen“ (Hu 2004, 69), befasst sich der vorliegende Beitrag mit einer Reihe hochkomplexer Fragen, die für das Lehren und Lernen der englischen Sprache an Ganztagsschulen von besonderem Interesse sind:

1. Welche Herausforderungen ergeben sich aus der großen Bedeutung von Sprache (bzw. sprachlicher Kommunikation und Interaktion in einer de facto multilingualen Schule) und Kultur (bzw. kultureller Identität, Heterogenität und Differenz) für die Gestaltung der Ganztagsschule (vgl. hierzu KMK 2008, 4-5; Radisch

- 2009, 15-18), die doch in besonderer Weise gefordert ist, sich in Richtung einer „ganzheitlichen Lebensschule“ (vgl. Appel & Rutz 2005, 71-81) zu entwickeln?
2. Wie ist mit dem gesellschaftlichen Faktum der migrationsbedingten bzw. der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Hu 2003; Gogolin 2004) und der damit verbundenen Verschiedenartigkeit der sprachlich-kulturellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen an Ganztagschulen umzugehen? Kann eine multilinguale, kulturell vielfarbige Ganztagschule den Anspruch erheben, auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Lebensschule zu sein, wenn sie sich nicht intensiv darum bemüht, den traditionellen, im nationalstaatlichen Denken verwurzelten „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule (vgl. Gogolin 1994/2008) zu überwinden?
  3. Ist es vor diesem Hintergrund sinnvoll, am traditionellen Konzept additiver Mehrsprachigkeit (d.h. an der sukzessiven, teilweise parallelen Aneignung der Schulfremdsprachen und der davon weitgehend getrennten Förderung von Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und der diversen Herkunfts- bzw. Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen) festzuhalten? Wäre es in Anbetracht der an Ganztagschulen gegebenen Möglichkeiten der Verknüpfung von fachunterrichtlichen, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Lernangeboten und Aktivitäten am Vor- und Nachmittag nicht notwendig und sinnvoll, eine integrative, Mehrsprachigkeit als übergreifende Bildungsaufgabe ernst nehmende schulische Ganztagskonzeption zu entwickeln (zum Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung in Bezug auf die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. Meißner & Reinfried 1998; Bausch & Helbig-Reuter 2003; Bausch, Königs & Krumm 2004; Hufeisen & Lutjeharms 2005; Hufeisen & Neuner 2005; Martinez & Reinfried 2006; Christ 2008; Hufeisen 2010)?
  4. Welche Bedeutung und Funktion käme dem Lehren und Lernen der englischen Sprache an Ganztagschulen aus dieser Perspektive zu? Ließe sich das Englischlernen und -lehren an Ganztagschulen ggf. so organisieren und gestalten, dass es eine zusätzliche Schubkraft für das im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) und im Aktionsplan Sprachen (Europäische Kommission 2003) geforderte multiple Sprachenlernen entfalten kann? Wie wäre ein Englischunterricht (im Verbund mit weiteren Lernangeboten) anzulegen, der sich nicht auf die Entwicklung messbarer funktional-kommunikativer Kompetenzen in der englischen Sprache als Lingua franca reduziert (vgl. hierzu kritisch Stellung nehmend Kurtz 2005), sondern als ein Grundpfeiler sprachlicher Bildung und Erziehung versteht und positioniert (vgl. hierzu weiterführend Bausch, Königs & Krumm 2005; Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2008; Hu 2010, 75-79; Hallet & Königs 2010, 302-307)? Welche Konsequenzen ergäben sich hieraus für die von Holtappels (2009, 150-151) unter anderem geforderte Erweiterung und Intensivierung der individuellen Förderung und der fachbezogenen Angebotsformen, die systematische Hausaufgabenintegration in den schulischen



Ganztag und die konzeptionelle Entwicklung einer neuen Lern- und Aufgabenkultur?

Der vorliegende Beitrag kann und will nicht den Anspruch erheben, umfassende Antworten auf derart schwierige, eng miteinander verwobene und wissenschaftlich längst noch nicht hinreichend geklärte Fragen zu geben. Es geht vielmehr darum, ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit eines umfassenden sprachlichen Diversitätsmanagements an Ganztagschulen zu schaffen und zu hinterfragen, welchen Beitrag der Englischunterricht zu diesem Zukunftsprojekt leisten könnte, ohne dabei seine in den Nationalen Bildungsstandards (KMK 2004) festgeschriebenen Kernaufgaben zielsprachlicher, interkultureller und methodischer Art aus dem Blick zu verlieren.

## **1. Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung ganztags-schulischer Bildung, Erziehung und Betreuung**

Bildung, Erziehung und Betreuung sind als Trias ganztags-schulischer Zielsetzungen und Aufgaben (vgl. hierzu Prüß 2007) ohne sprachliche Kommunikation, die zunehmend in kulturell hybride Kontexte eingebettet ist (vgl. hierzu Freitag 2010, 125-129), kaum vorstellbar. Wissenschaftliche Diskurse (und bildungspolitische Debatten), die die sprachlich-kulturelle Diversität der heutigen Schülergeneration zwar zur Kenntnis nehmen, sie in ihrer fundamentalen Bedeutung für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Ganztagschule aber nicht konsequent genug hinterfragen, greifen von daher im Ansatz bereits zu kurz. Gegenwärtige Überlegungen zur Diversifizierung, Individualisierung, Flexibilisierung und Öffnung ganztags-schulischer Lernangebote, zur lern- und schülergerechten Zeitstrukturierung und Rhythmisierung des schulischen Ganztags, zur systematischen Integration der Hausaufgaben in den Ganztag sowie zur konsequenten Verknüpfung von fachunterrichtlichen, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten (vgl. als Überblick Coelen & Otto 2008), müssen entsprechend überdacht und präzisiert werden.

## **2. Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe: Forderungen und Entwicklungsperspektiven**

Am 24. Juli 2003 verabschiedete die Europäische Kommission den „Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004-2006)“, in dem das Folgende festgestellt und gefordert wird:

- Die sprachliche Vielfalt ist eines der charakteristischen Merkmale der Europäischen Union. Die Beibehaltung der Vielzahl der Unionssprachen ist Grundprinzip der Europäischen Union. (2003,13) [...] Die Fähigkeit, andere Sprachen zu

verstehen und sich darin zu verständigen, bildet eine Grundkompetenz für alle europäischen Bürger (2003, 4).

- Die Mitgliedstaaten sind sich einig, dass die Schüler mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollten, wobei die Betonung auf effektiven kommunikativen Fähigkeiten liegt: eher aktive Beherrschung als passive Kenntnisse. Das Ziel ist nicht die Gewandtheit eines Muttersprachlers, sondern ein angemessenes Niveau beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen zweier Fremdsprachen, ebenso interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen – mit Hilfe eines Lehrers oder selbständig (2003, 8).
- Allen Bürgern sollten die Vorteile des lebenslangen Sprachenlernens zu Gute kommen, auch sollte der Sprachunterricht verbessert und ein sprachenfreundlicheres Umfeld geschaffen werden (2003, 7).
- Es ist wesentlich, dass Schulen und Ausbildungseinrichtungen im Sprachunterricht einen ganzheitlichen Ansatz verwenden, der geeignete Verbindungen herstellt zwischen dem Unterricht in der Muttersprache, den Fremdsprachen, der Unterrichtssprache und den Sprachen der Migrantengemeinschaften; entsprechende Strategien erleichtern es den Kindern, das volle Spektrum ihrer kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln. In diesem Kontext können sich Konzepte der mehrsprachigen Verständigung als besonders wertvoll erweisen, da sie die Lernenden ermutigen, sich der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bewusst zu werden, was die Basis für die Entwicklung von rezeptiver Mehrsprachigkeit bildet (2003, 10).

Dies korrespondiert in weiten Teilen mit dem aktuellen Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung. So führen Hallet & Königs (2010, 305) zu den Zielen „mehrsprachiger“ Bildung und Erziehung zusammenfassend aus:

Das mit ihr [Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe; JK] verbundene oberste Bildungsziel ist die Fähigkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen auch in einer anderen als der eigenen Sprache (mehrsprachige Diskursfähigkeit). Die Fähigkeit, Sachverhalte aller Art in und zwischen verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, kann als essenzielles Ziel mehrsprachiger Allgemeinbildung gelten.

Den Weg dorthin skizzieren Barkowski & Krumm (2010, 208), wie folgt:

Sprachen wurden in der Vergangenheit isoliert voneinander gelernt, ohne dass die vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden in den anderen Sprachen systematisch genutzt wurden. [...] Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden.

### 3. Ganztagsschulische Sprachenangebote: Diversifizierung ohne einen „Masterplan“?

(Voll gebundene) Ganztagssekundarschulen bieten heute bereits eine breite Palette von sprachlichen bzw. sprachlich-kulturellen Angeboten im Vor- und im Nachmittagsbereich (verpflichtend, wahlweise verpflichtend, freiwillig) an. Hierzu gehören, je nach Schule:

- Deutschunterricht (ggf. fachleistungsdifferenziert),
- Förderunterricht in einzelnen Herkunfts- bzw. „Familiensprachen“,
- Unterricht in den verschiedenen Schulfremdsprachen (in den traditionellen Sprachenfolgen; ggf. fachleistungs- und/oder neigungsdifferenziert),
- Förderunterricht in einzelnen Schulfremdsprachen und in Deutsch als Zweitsprache (beispielsweise in den sogenannten „Lift- und Stützkursen“ an integrierten Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb),
- Fremdsprachen als Schulfächer übergreifende Arbeitssprachen (bilingualer Sachfachunterricht, ggf. in speziellen Zügen),
- Nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung (unter anderem auch bezogen auf die sprachlichen Unterrichtsfächer),
- Sprachlich-kulturelle Arbeitsgemeinschaften im weitesten Sinne (Theater, Literatur, Film, Schulbibliothek etc.)
- Dauerhafte oder zeitlich begrenzte jahrgangsstufenbezogene oder jahrgangsstufenübergreifende sprachlich-kulturelle Projekte (Lesewettbewerbe, Zeitungsprojekte, Internetprojekte, Schulradioprojekte etc.),
- Nachmittagskurse in weiteren Fremdsprachen (ggf. in Kooperation mit außer-schulischen Partnern bzw. in Kooperation mit den Eltern),
- Sprachlich-kommunikative Freizeitangebote (Spielgruppen, Chat-Gemeinschaften etc.)
- Einbeziehung von Festen, wie sie in verschiedenen Kulturen gefeiert werden (ggf. in Kooperation mit kirchlichen Einrichtungen im Schuleinzugsgebiet),
- Klassen- oder Jahrgangsstufenfahrten in andere Länder, Schüleraustauschprogramme u.a.m.

Diese fachunterrichtlichen, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Lernangebote stehen vielfach jedoch weitgehend unverbunden nebeneinander. Ganztagschulen, in denen „das Lernen verschiedener Sprachen aufeinander abgestimmt und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler von Anfang an berücksichtigt wird“ (Barkowski & Krumm 2010, 207), in denen die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote am Vor- und Nachmittag also im Sinne eines systematisch vernetzten Sprachenlernens (vgl. Hallet & Königs 2010, 302-307) konzipiert und organisiert sind, dürften derzeit eher die Ausnahme sein.

Der Zersplitterung der sprachlich-kulturellen Lernangebote (über den schulischen Ganztag hinweg) lässt sich letztlich nur dann sinnvoll entgegenwirken, wenn an den

Schulen sprachspezifisch und sprachenübergreifend reflektierte, schüler- und lerngerecht rhythmisierte Ganztagsprogramme entwickelt und implementiert werden. Hierzu bedarf es einer umfassenden Bestandsaufnahme: Welche Sprachen werden an der jeweiligen Schule gesprochen (Deutsch, Herkunftssprachen, Schulfremdsprachen)? Welchen Stellenwert hat das Sprachenlernen an der jeweiligen Schule? Welche Strategie verfolgt die Schule in Bezug auf das Sprachenlernen? Gibt es diesbezüglich einen regelmäßigen Austausch zwischen allen Lehrkräften, nicht nur den Sprachenlehrerinnen und -lehrern? Besuchen sich die Lehrkräfte gegenseitig im Unterricht? Welche Maßnahmen der fächerübergreifenden Abstimmung des Sprachenlernens (beispielsweise in Bezug auf die grammatische Progression in Deutsch und in den verschiedenen Schulfremdsprachen) sind bereits umgesetzt? Welche (nicht nur) unterrichtlichen Sprachenangebote gibt es überhaupt? Was wird vormittags, was nachmittags angeboten? Gibt es konzeptionelle Unterschiede in der Gestaltung des Vormittags- und des Nachmittagsunterrichts? Welche Lehr- und Lernkonzepte werden von den Sprachenlehrerinnen und -lehrern (vormittags/nachmittags) bevorzugt? Welche Lehrwerke kommen zum Einsatz? Wie werden sie verwendet? Wie steht es um das Medienangebot der Schule? Werden die Eltern in die Sprachförderung mit einbezogen? Gibt es auch weiterhin sprachliche Hausaufgaben, etwa in Bezug auf das häusliche Wortschatzlernen? Wie sind diese Hausaufgaben angelegt (ggf. als Wochenplanarbeit)? Welche Ergebnisse erreicht die Schule bei den jährlichen Lernstandserhebungen (so etwa in Nordrhein-Westfalen)? Wie sind diese Ergebnisse zu deuten? u.a.m. Erst auf einer derartig geschaffenen Grundlage lässt sich ein schulscharfes integratives Mehrsprachigkeitskonzept (vgl. Bausch & Helbig-Reuter 2003) entwickeln, das der „Vision eines Sprachen und Schulfächer übergreifenden Lernens“ (vgl. Christ 2008) nahekommt.

#### 4. „Mehrsprachige Bildung“:

##### Stellenwert und Funktion des Englischunterrichts

Dem Englischunterricht kommt für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in der Schule eine zentrale Bedeutung zu, allerdings nur dann, wenn die englische Sprache nicht lediglich oder vorrangig in ihrer Funktion als Lingua franca gesehen und nicht „gelöst von einem konkreten kulturellen Kontext gelehrt und gelernt wird“ (Krumm 2001, 26). Da Englisch zumeist die erste Fremdsprache ist, mit denen Schülerinnen und Schüler in Deutschland und in Europa im institutionell organisierten Fremdsprachenunterricht in Berührung kommen, ganz gleich, welche Mutter-, Herkunfts- bzw. Familiensprache sie sprechen, muss im Englischunterricht – im Verbund mit dem Deutschunterricht und dem Unterricht bzw. den Lernangeboten in den anderen Sprachen – das Fundament für die gesamte schulische Entwicklung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz gelegt werden. Dieses Fundament, mit dessen Errichtung in der Grundschule

(und somit auch in der Ganztagsgrundschule) zu beginnen ist, muss im Hinblick auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor allem affektiv nachhaltig tragfähig, aber auch sprachlich-kognitiv anschlussfähig und für mehrkulturelle Perspektivenwechsel offen sein. Der Schlüssel für den Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit in der Schule liegt hiernach nicht allein oder vorrangig in der Kognition der Lernenden (d.h. in den individuellen mentalen Sprachaneignungsprozessen), oder in der Gesamtheit der Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den bereits verwendeten und den zu erwerbenden Sprachen, mit der Affektion als nachrangiger Einflusskomponente. Im Englischunterricht müssen vielmehr vor allem die affektiven (motivationalen, volitionalen) Grundlagen für das Fremdsprachenlernen insgesamt gelegt und – dies ist wohl die schwierigste Aufgabe für ein unterrichtliches Langzeitfach – schulstufenübergreifend über viele Jahre hinweg erhalten werden (Primarstufe > Sekundarstufe I > Sekundarstufe II). Um die Kontinuität des Lehrens und Lernens an den schulischen Übergängen zu gewährleisten, ist letztendlich die Bildung clusterartiger Sprachenverbünde (z.B. eine Ganztagschule – alle Grundschulen im Einzugsgebiet) erforderlich, die über einen gemeinsam vereinbarten „Sprachenpakt“ organisiert und zusammengehalten werden (vgl. hierzu im Detail Kurtz 2006a, 2006b).

## 5. „Mehrsprachige Bildung“:

### Möglichkeiten und Grenzen des Englischunterrichts

Prüß (2007, 75) vertritt die (aus meiner Sicht unstrittige) Auffassung, dass „das Kernelement von Ganztagschule weiterhin der Unterricht sein muss“. Dieser sollte so konzipiert werden, dass er für neu formulierte, der Multidimensionalität ganztagschulischer Herausforderungen und Aufgaben entsprechende Ziele (Bildung, Erziehung, Betreuung) geöffnet werden kann. Inwieweit lässt sich der Englischunterricht an Ganztagschulen für Mehrsprachigkeit als übergeordnete Bildungsaufgabe öffnen? Ist mehrsprachiges Lernen und Lehren womöglich längst bereits in der Realwelt des Englischunterrichts (an Halbtags- und an Ganztagschulen) vorzufinden?

In der englischunterrichtlichen Alltagspraxis hat sich an vielen weiterführenden Schulen in Deutschland die schwache Version des kommunikativen Ansatzes (vgl. hierzu Howatt 1984, 279) durchgesetzt. Der Unterricht findet aber keineswegs durchgehend einsprachig, d.h. im Sinne des kommunikativen Paradigmas (vgl. hierzu zusammenfassend Richards 2005) gänzlich in der englischen Sprache als Zielsprache statt. So ist häufig zu beobachten, dass die Grammatikarbeit in Teilen oder gänzlich auf Deutsch erfolgt, dass zielsprachliche Wörter und Ausdrücke ins Deutsche übersetzt und zweisprachige Vokabellisten (zu Hause) auswendig gelernt werden sollen, dass sich die Organisation der Klassengeschäfte auf Deutsch vollzieht, dass Lernaufgaben ggf. ins Deutsche übersetzt werden, dass Lern- und

Arbeitstechniken auf Deutsch erläutert und von einigen Schülerinnen und Schülern dann auf Türkisch oder Russisch etc. weitergehend diskutiert werden, dass Hausaufgaben auf Deutsch gestellt werden, dass die Ergebnisse von Klassenarbeiten in einer Mischung aus Deutsch und Englisch etc. besprochen werden, u.a.m. Dies ist auch eine Form von sprachenübergreifender Öffnung des Lehren und Lernens im Englischunterricht, allerdings keine sonderlich erstrebenswerte, weil Sprachen hier nicht wirklich zusammengeführt und systematisch aufeinander bezogen werden.

Im Gegensatz zum bloßen *code-switching* und *code-mixing* geht es in einem Englischunterricht, der „die systematische Ausbildung von Mehrsprachigkeitskompetenzen auf mehreren Ebenen“ (Hallet & Königs 2010, 306) anstrebt, um die sukzessive Entwicklung von sprachlichem (grammatischem, lexikalischem, diskursivem, textuellem, kulturellem etc.) Transferwissen, das im Sinne von *language awareness* und *language learning awareness* für das weitere, mehrsprachig vernetzte und zunehmend selbstgesteuerte (lebenslange) Lernen genutzt werden kann. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung bedeutet dies, dass mehr Zeit für formbezogene, kognitiv anspruchsvolle Sprachenvergleiche, für die Bewusstmachung von Beziehungen zwischen Sprachen und die Förderung von sprachenübergreifenden Erschließungs- und Lernstrategien bereitgestellt werden muss.

Unterrichtskonzeptionell werden dadurch jedoch weitere, wissenschaftlich derzeit noch kaum geklärte Fragen aufgeworfen (vgl. hierzu vertiefend Kurtz 2008):

1. Wie viel (in der Regel wohl deutschsprachige, bestenfalls systematisch herbeigeführte zwei- oder mehrsprachige) Meta-Kommunikation über sprachliche Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede, über muttersprachliche und medial vermittelte fremdsprachliche Vorkenntnisse, über Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien, über individuelle Einstellungen zum Sprachenlernen etc. verträgt der Englischunterricht in der Schule, der ohnehin doch vielerorts nach wie vor noch stark kopflastig, zu wenig erlebnisbetont, situativ-mitteilungsbezogen und kommunikativ-handlungsorientiert ist?
2. Wie viel mehr an Kognitivierung, an sprachenübergreifender Sensibilisierung und Reflexion, an sprachlichen Analogie- und Transferleistungen, an Arbeit an Sprachen im engeren Sinne, zudem noch an Bewusstmachung von dabei hilfreichen Lern- und Arbeitsweisen kann Schülerinnen und Schülern abverlangt werden, insbesondere den lernschwächeren? Ist es unter alltäglichen Unterrichtsbedingungen überhaupt möglich, die interlinguale, die lernstrategische und die interkulturelle Wissensentwicklung zu fördern, ohne Abstriche bei der kommunikativen Könnensentwicklung in der Zielsprache Englisch machen zu müssen? Welcherlei Abstriche (rezeptiv/produktiv/mündlich/schriftlich) könnten dies sein? Welche wären vor dem Hintergrund der englischsprachigen Anforderungen, wie sie beruflich und privat heute an junge Menschen gestellt werden, zu verantworten?

Eine Überbürdung der Lernenden (wie auch der Lehrenden) sollte auf jeden Fall

vermieden werden. Von daher müssen alle Sprachenfächer im Verbund am Erhalt und an der Entwicklung von Mehrsprachigkeit mitwirken. Um den Englischunterricht für ganzheitliches, vernetzendes Sprachenlernen öffnen zu können, bedarf es letztlich der curricularen Reform aller sprachlichen Unterrichtsfächer (und ggf. auch der bilingualen Sachfächer), an Ganztagschulen zudem noch der koordinierten Entwicklung und Einbeziehung von fachbezogenen und fächerübergreifenden Förderangeboten, von „Arbeitsstunden“ bzw. unterrichtsnahen Lernangeboten (unter anderem auch zur Hausaufgabenbetreuung) sowie von außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Die zeitlichen Voraussetzungen hierfür sind an ganztägigen Schulen in besonderer Weise gegeben (beispielsweise durch die in der Stundentafel enthaltenen Ergänzungsstunden). Allerdings muss der schulische Ganztag entsprechend strukturiert und integrativ gestaltet werden. Im Kern geht es dabei um das, was vor mehr als zwanzig Jahren bereits in Bezug auf die integrierte Gesamtschule als Ganztagschule gefordert wurde:

Gesamtschule als Ganztagschule ist mehr als die zeitliche Erweiterung einer Halbtagschule durch zusätzliche schulische Veranstaltungen am Nachmittag. Der Ganztagsbereich einer Schule kann nicht losgelöst von ihrem pädagogischen Gesamtkonzept gesehen werden, sondern muss Bestandteil desselben sein und aus ihm hervorgehen. Dieses Konzept muss darauf abzielen, den jungen Menschen in allen Persönlichkeitsbereichen möglichst umfassend zu fördern, auch im Hinblick auf die Entfaltung individueller Identität und auf die Entwicklung sozialer Beziehungsfähigkeit (LSW NRW 1987, 7).

## **6. Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen: Entwicklungsperspektiven**

Der Englischunterricht an Ganztagschulen ist bislang nur unzureichend erforscht. Von daher wäre es nicht vertretbar, generalisierbare Aussagen zur Alltagspraxis formulieren zu wollen. Wie wichtig es ist, das Englischlernen und -lehren, auch und gerade aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive, lern- und schülergerecht zu rhythmisieren, lässt eine kleine informelle Befragung erahnen, die ich vor einigen Jahren an einer integrierten Gesamtschule mit Ganztagsbetrieb in den Jahrgangsstufen 7 und 8 durchgeführt habe (vgl. Kurtz 2004). Die große Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler äußerte sich seinerzeit dahingehend, dass sich der Englischunterricht am Nachmittag für sie eher als eine Belastung als eine Bereicherung darstelle. Viele Schülerinnen und Schüler sahen sich im vier Tage pro Woche stattfindenden unterrichtlichen Ganztagsbetrieb nachmittags kaum mehr in der Lage, konzentriert und über längere Strecken aufmerksam mitzuarbeiten. Der Englischunterricht am Nachmittag wurde zudem als besonders mühsam und anstrengend empfunden, wenn er (wie auch vormittags) der Progression des

Lehrwerks folgte, eher traditionell lehrerzentriert (Lehrerfrage oder Lehrerimpuls, Schülerreaktion, Lehrerfeedback) angelegt, vorrangig auf Grammatik-, Wortschatz- und Textarbeit fokussiert und von kleinschrittiger Outputorientierung geprägt war (zu den konkreten Möglichkeiten der alternativen Gestaltung des Nachmittagsunterrichts Englisch vgl. weiterführend Kurtz 2007).

Die voll gebundene Ganztagschule, an der ich diese nichtrepräsentative Schülerbefragung durchführte, kommt (noch heute) in Bezug auf die Gestaltung des schulischen Ganztags zu dem Schluss: „Im Prinzip ist der Stundenplan der GHG nur auf den Nachmittagsbereich ausgedehnt, unabhängig von pädagogischen Erwägungen“ (GHG: ohne Jahr, ohne Seitenangabe).

Dass dies auf ein allgemeines, keineswegs leicht zu lösendes Problem verweist, mit dem sich offenbar auch andere (voll gebundene) Ganztagschulen konfrontiert sehen, verdeutlichen die folgenden Aussagen von Wahler, Preiß & Schaub (2005, 96): „Unsere Befunde lassen [...] vermuten, dass in der Praxis den organisatorischen Möglichkeiten der Rhythmisierung verhältnismäßig enge Grenzen durch die Stundentafeln gesetzt sind“ (vgl. hierzu auch die Erkenntnisse von Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2008, 364). Bönsch (2003, 199) stellte zuvor bereits in Bezug auf die Gesamtschule als Ganztagschule fest, dass „die Organisation des Unterrichts über den Tag und die Woche“ in der Regel über „herkömmliche Konstruktionsmuster“ erfolgt bzw. erfolgen muss: „Die Stunden für die Fächer werden nach Maßgabe zur Verfügung stehender Lehrer/innen und Räume in einem großen Puzzle zusammengesetzt“.

Was für die Ganztagschule seit jeher als sinnvoll und wünschenswert erachtet wurde, nämlich die Ausdehnung der in der Schule verfügbaren Zeit, um Lernprozesse in Ruhe anzubahnen und sich individuell entwickeln zu lassen, um Unterrichtsstress zu reduzieren, um offene und flexible, aber zugleich auch zeitintensivere Lernformen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, fächerübergreifende Arbeit etc.) zu kultivieren, ist bislang demzufolge nur an einigen, keineswegs aber an allen Schulen überzeugend gelungen. Hinzu kommt: „Es ist anzunehmen, dass Hausaufgabenbetreuung in den allermeisten Fällen fachunspezifisch erteilt wird, weshalb eine Differenzierung äquivalent zur Herangehensweise im Unterricht kaum möglich ist“ (Radisch et al. 2008, 915).

Für den Erhalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit ist es von vorrangiger Bedeutung, dass diese strukturellen, personellen und räumlichen Probleme alsbald gelöst werden. Integriertes, vernetztes Sprachenlernen kann letztlich nur im Rahmen eines integrativen, ganztägig durchdachten Verbunds von unterrichtlichen, unterrichtsnahen und außerunterrichtlichen Lernangeboten (und mit entsprechend qualifizierten, d.h. mehrsprachigen Lehrkräften) gelingen. Aus englischdidaktischer Perspektive stellt sich weitergehend die Frage, ob es unter den Bedingungen schwindender schülerseitiger Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit im Nachmittagsbereich sinnvoll ist, kognitiv anspruchsvolle Ziele wie die Ausbildung



von multilinguaem und interkulturellem Transferwissen, von *language awareness* und *language learning awareness* anzuvisieren, ohne eine nachmittägliche Lernkultur (etwa im Sinne eines projektartig angelegten *discovery and experiential learning*) im Schulalltag zu verankern, die sich vom Vormittagsunterricht didaktisch-methodisch zwar unterscheidet, ihn jedoch in seiner Kernaufgabe, der Entwicklung von kommunikativer Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Englisch, komplementär zu ergänzen vermag.

Vielleicht wäre es auch angebracht, nachmittags zusätzliche fächerübergreifende Lernzeiten für ein integriertes, ganzheitliches Sprachenlernen (Deutsch, Herkunftssprachen, Schulfremdsprachen) in entspannter, binnendifferenzierter Lernatmosphäre und in einem größeren zeitlichen Rahmen (d.h. nicht in den 45-Minuten-Rhythmus gezwängt) vorzusehen. Auf jeden Fall sollten diese zusätzlichen nachmittäglichen Lernzeiten (und auch die darin ggf. zu integrierende (Haus-)Aufgabenbetreuung) nicht von fachfremden Lehrkräften betreut werden, sondern von mindestens zwei mehrsprachigen Tutoren im Team. Vieles ist denkbar, nicht alles umsetzbar. Umso notwendiger sind entsprechende theoretische und empirische Analysen.

## Schlussbemerkung

„*All research begins with questions, and good research begins with good questions*“ (Lagemann 2008, 424). Die zahlreichen Fragen, die in diesem kleinen Beitrag aufgeworfen wurden, lassen erahnen, wie groß der Bedarf an fachdidaktischer (hier insbesondere: fremdsprachendidaktischer bzw. englischdidaktischer) Forschung im Ganztagssschulbereich gegenwärtig ist.

## Anmerkungen

- 1 Im Folgenden soll es lediglich um das Lehren und Lernen der englischen Sprache an (voll gebundenen) Ganztagssekundarschulen gehen (zur Förderung des Sprachenlernens an offenen Ganztagsgrundschulen vgl. Behr et al. 2007, 18).
- 2 Dies deckt sich in Teilen mit einigen allgemeineren Ausführungen von Prüß (2008, 544): „Es müssen solche Lernarrangements geschaffen werden, die das systematische Lernen (vertikaler Lerntransfer) mit dem situierten Lernen (horizontaler Lerntransfer) verbinden und zu Schlüsselqualifikationen (lateralen Lerntransfer) und zu einer verantwortlichen Kompetenznutzung (reflexiver Lerntransfer) führen.“

## Literatur

- Appel, Stefan (in Zusammenarbeit mit Georg Rutz) 2005: Handbuch Ganztagsschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2010: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen
- Bausch, Karl-Richard/Helbig-Reuter, Beate 2003: Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept. 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: Neusprachliche Mitteilungen 56, S. 194-201
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2004: Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2008: Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe 2007: Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Bönsch, Manfred 2003: Differenzierung und Integration. In: Herrlitz, Hans-Georg/Weiland, Dieter/Winkel, Klaus (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München, S. 191-202
- Christ, Herbert 2008: Didaktik der Mehrsprachigkeit: Die Vision eines Sprachen und Schulfächer übergreifenden Lernens. In: Doff, Sabine/Hüllen, Werner/Klippel, Friederike (Hrsg.): Visions of Languages in Education (S. 35-52). Berlin/München/Wien/Zürich/New York
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- Engel, Gaby/Groot-Wilken, Bernd/Thürmann, Eike 2009: Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluationen und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin
- Europarat 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin
- Freitag, Britta 2010: Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, S. 125-129
- GHG = Gustav-Heinemann-Gesamtschule Dortmund (ohne Jahr): Fördern und Fordern: Ganztag. Online: <http://www.gustav-heinemann-gesamtschule.de> (Abruf 27.02.2010)
- Gogolin, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (2., unveränderte Auflage 2008). Münster
- Gogolin, Ingrid 2004: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2004: Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, S. 55-61
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. 2010: Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, S. 302-307
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) 2008: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen‘ (StEG) (2., korrigierte Auflage). Weinheim/München
- Holtappels, Heinz Günter 2009: Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse der StEG-Untersuchung. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich (Hrsg.) 2009: Jahrbuch Ganztagsschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts., S. 139-151

- Howatt, Anthony P. 1984: *A History of English Language Teaching*. Oxford
- Hu, Adelheid 2003: *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen
- Hu, Adelheid 2004: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2004: *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 69-76
- Hu, Adelheid 2010: Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) 2010: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, S. 75-79
- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) 2005: *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2005: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2., revidierte Auflage). Straßburg
- Hufeisen, Britta 2010: Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) 2010: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, S. 376-381
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) 2003: *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> (Abruf 17.02.2010)
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) 2004: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (3. Dezember 2003). München
- KMK (Hrsg.) 2005: *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen* 2004. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_02\\_10-Fremdsp-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf) (Abruf 17.02.2010)
- KMK (Hrsg.) 2008: *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (Statistik 2002 bis 2006). Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/GTS\\_2006.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/GTS_2006.pdf) (Abruf 17.02.2010)
- Krumm, Hans-Jürgen 2001: *Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung*. In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ. Tübingen, S. 19-34
- Kurtz, Jürgen 2004: *Englischunterricht am Nachmittag: Ergebnisse einer Schülerbefragung*. Englisch 4, S. 121-130
- Kurtz, Jürgen 2005: *Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht: Towards a Checklist Approach to Foreign Language Learning and Teaching?* In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 159-167
- Kurtz, Jürgen 2006a: *Kernprobleme und Entwicklungsperspektiven des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, S. 1-35
- Kurtz, Jürgen 2006b: *Einige Impulse zur Weiterentwicklung des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen im Verbund mit den Grundschulen im jeweiligen Einzugsgebiet*. In: Hahn, Angela/Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. München, S. 127-138
- Kurtz, Jürgen 2007: *Englischunterricht an schulischen Ganztageinrichtungen – auch nach der Mittagspause?* In: *Lehren und Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 33 (6), S. 24-28
- Kurtz, Jürgen 2008: *Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Abkehr vom kommunikativen Englischunterricht?* In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?* Tübingen, S. 134-140

- Lagemann, Ellen Condcliffe 2008: Education research as a distributed activity across universities. In: Educational Researcher 37 (7), S. 424-428
- LSW = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 1987: Gesamtschule als Ganztagsschule. Soest
- Legutke, Michael/Schocker-von Ditfurth, Marita/Müller-Hartmann, Andreas 2010: Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Seelze-Velber, S. 290-293
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.) 2006: Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Tübingen
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) 1998: Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen
- Prüß, Franz 2007: Ganztägige Lernarrangements als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André: Ganztagsschule als Forschungsgegenstand. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 73-106
- Prüß, Franz 2008: Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 538-547.
- Prüß, Franz 2009: Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 33-58
- Radisch, Falk/Fischer, Natalie/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard 2008: Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 910-917
- Radisch, Falk 2009: Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim und München
- Richards, Jack C. 2005: Communicative Language Teaching Today. Online: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/communicative-language-teaching-today-v2.pdf> (Abruf 27.02.2010)
- Sauer, Helmut 2000: Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf
- Sauer, Helmut 2004: Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens. In: Kierepka, Adelheid/Krüger, Renate/Mertens, Jürgen/Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen, S. 11-33
- Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Christina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard 2009: Ganztägige Bildung und Betreuung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54. Beiheft
- Wahler, Peter/Preiß, Christine/Schaub, Günther 2005: Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen, Probleme, Perspektiven. München